

# Extended teams in het beroepsonderwijs:

Citation for published version (APA):

Mazereeuw, M., Wopereis, I., & McKenney, S. (2014). *Extended teams in het beroepsonderwijs: Samenwerken op de grens*. Paper presented at Onderwijs Research Dagen, Groningen, Netherlands.

## Document status and date:

Published: 16/06/2014

## Document Version:

Peer reviewed version

## Document license:

CC BY-NC-ND

## Please check the document version of this publication:

- A submitted manuscript is the version of the article upon submission and before peer-review. There can be important differences between the submitted version and the official published version of record. People interested in the research are advised to contact the author for the final version of the publication, or visit the DOI to the publisher's website.
- The final author version and the galley proof are versions of the publication after peer review.
- The final published version features the final layout of the paper including the volume, issue and page numbers.

[Link to publication](#)

## General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

If the publication is distributed under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license above, please follow below link for the End User Agreement:

<https://www.ou.nl/taverne-agreement>

## Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

[pure-support@ou.nl](mailto:pure-support@ou.nl)

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 05 May. 2023

**Open Universiteit**  
[www.ou.nl](http://www.ou.nl)



# Extended Teams in het beroepsonderwijs: samenwerken op de grens

Marco Mazereeuw, NHL Hogeschool, m.mazereeuw@nhl.nl

Iwan Wopereis, Open Universiteit, iwan.wopereis@ou.nl

Susan McKenney, Open Universiteit & Universiteit Twente, susan.mckenney@ou.nl

ORD 2014 Symposium: **Ontwerpen en onderzoeken in docententeams**

Voorzitter: Prof. dr. Joke Voogt

Discussant: Prof. dr. Klaas van Veen

## Introductie

De aansluiting tussen leren van studenten op de werkplek en op de opleiding is voor zowel docenten als werkplekbegeleiders een bron van ontevredenheid. Extended Teams (ET's), waarin docenten en werkplekbegeleiders samen zorg dragen voor de kwaliteit van het onderwijs, worden gezien als mogelijke oplossing voor het aansluitingsprobleem (Nieuwenhuis, Nijman, Kat-De Jong, De Ries, & Van Vijfeijken, 2011). Zij opereren op *de grens* van opleiding en werkplek en kunnen derhalve worden gezien als 'boundary crossers' die beide contexten met elkaar kunnen verbinden (cf. Akkerman & Bakker, 2011). Wij onderzoeken ET's binnen het MBO en HBO en richten ons op het functioneren van het team als geheel en het functioneren van een individu binnen een team. Er wordt gekeken naar veranderingen in tijd met als uiteindelijke doel om gepaste ondersteuning vorm te kunnen geven voor verschillende ontwikkelfasen die ET's doorlopen wanneer ze aan een bepaalde opdracht werken. De resultaten die in dit paper worden gepresenteerd bouwen voort op McKenney, Mazereeuw en Wopereis (2013).

## Theoretische achtergrond

### *Werkgroepen in fases*

Volgens Tuckman (1965) doorlopen werkgroepen<sup>1</sup> de fasen *forming*, *storming*, *norming* en *performing*. In de eerste fase, *forming*, zijn deelnemers vooral bezig met hun identiteit binnen een groep en de organisatorische aspecten van het teamwerk; doelen worden gevormd en taken zijn vaak verdeeld. Moeilijke onderwerpen worden vooruit geschoven, en deelnemers doen hun best om zich constructief en sociaal op te stellen. Normaal gesproken is dit een betrouwbare comfortabele fase. Toch is het belangrijk dat deze fase goed verloopt, omdat het de basis lijkt te vormen voor de rest van het proces. Tijdens de tweede fase, *storming*, worden diverse ideeën ingebracht en concurreren ze met elkaar voor aandacht. Gedurende deze fase beginnen teamleden over inhoudelijke zaken te spreken en worden de persoonlijke overtuigingen van deelnemers uitdrukkelijker voor het voetlicht gebracht. Het kan een zeer moeilijke, en oncomfortabele fase zijn. Dit is vooral afhankelijk van de persoonlijke volwassenheid van de deelnemers en expertise die in de groep aanwezig is. Daarna, tijdens de *norming*-fase, komt het team tot een verfijning van de gemeenschappelijke doelen en ontstaat een gedeeld beeld over hoe die doelen bereikt moeten worden. Omdat onderzoek naar docentprofessionalisering laat zien dat de persoonlijke visie van docenten sterk beïnvloed wordt door eigen praktijkervaringen, kan er vanuit gegaan worden dat tijdens deze fase er een wisselwerking zal zijn tussen het denken over het ontwerp en het experimenteren in de praktijk. De vierde fase, *performing*, wordt gekenmerkt door een team dat competent en autonoom functioneert en weinig behoefte heeft aan externe input. Naar verwachting zullen de ET's die participeren in de huidige studie de vier genoemde fasen doorlopen. Deze studie rapporteert over het eerste jaar waarin de ET's werken aan een concreet (aansluitings)probleem. Uit de analyses blijkt dat ze de eerste twee fasen uit het model van Tuckman hebben doorlopen.

### *Dimensies van teamfunctioneren*

*Communities of practice* (CoP's) zijn groepen mensen met gedeelde interesses, die leren dat het werken aan deze gedeelde interesses verbeterd kan worden door regelmatige interactie met elkaar (Wenger, 1998). ET's, waarin opleiders en werkplekbegeleiders op een duurzame manier samenwerken om opleidingsleren en werkplekleren goed op elkaar aan te laten sluiten, vormen CoP's. Volgens Wenger (1998) werkt men in dergelijke CoP's aan *mutual engagement*, een *shared repertoire* en een *joint enterprise*. Door *mutual engagement* ontstaan relaties en

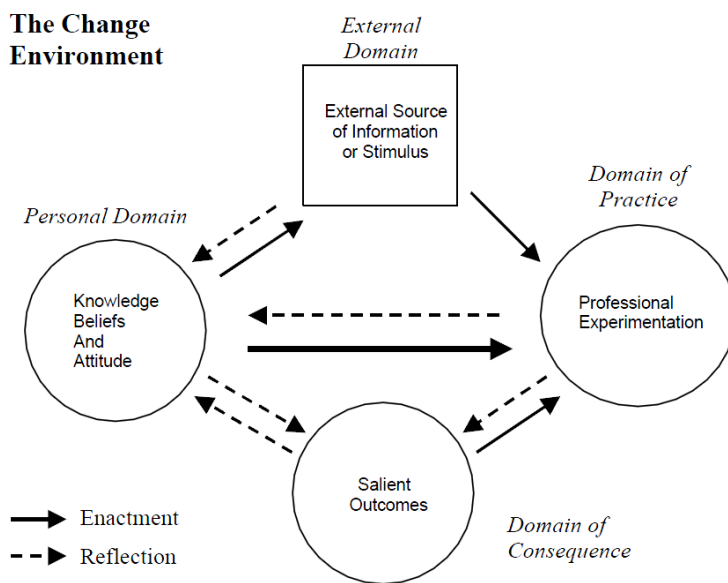
---

<sup>1</sup> Onder een werkgroep verstaan we een groep personen die in een professionele context gezamenlijk een professionele taak uitvoeren.

interacties binnen de sociale eenheid. Gebaseerd op Admiraal en Lockhorst (2010), beschrijven Brouwer, Brekelmans, Nieuwenhuis en Simons (2012) vier indicatoren voor *mutual engagement*: (a) *identification* (hoe leden zich identificeren met de groep); (b) *multi-perspective contribution* (ruimte voor verschillende ideeën in de groep); (c) *mutual trust and responsibility* (verantwoordelijk voelen voor het team en andere leden); en (d) *social ties* (tussen groepsleden). Naarmate de tijd verstrijkt ontwikkelt een CoP een gezamenlijk repertoire van routines, gereedschappen, conventies en begrippen. Brouwer et al. (2012) noemen vier indicatoren voor het creëren van een *shared repertoire*: (a) *intellectual building* (voortbouwen op elkaars inbreng); (b) *regulation of interaction* (door organisatie, discussie en reflectie); (c) *role-taking* (accepteren en nemen van rollen, taken en posities binnen de groep); en (d) *dynamic effort* (flexibiliteit in omgaan met verschillen ten opzichte van commitment, activiteit en het uitvoeren van taken binnen de groep). Tot slot is *joint enterprise* een set van gedeelde opvattingen over de groep en haar functie. Brouwer et al. (2012) benoemen vier indicatoren voor *joint enterprise*: (a) *commitment to domain* (groepsleden zijn het eens over het onderwerp en de doelen waaraan gewerkt wordt); (b) *common ground in concept* (groepsleden interpreteren concepten op vergelijkbare wijze, maar zijn ook bewust van verschillen); (c) *collective goal* (groepsleden bouwen op elkaar voort om doelen te realiseren); en (d) *shared knowledge* (groepsleden delen kennis en ondersteunen elkaar in het gebruik hiervan). De begeleiding die werd aangeboden aan de ET's in dit project stimuleert de ontwikkeling van *mutual engagement*, *shared repertoire* en *joint enterprise*.

#### Professionele ontwikkeling van teamleden

Het functioneren van een team wordt natuurlijk beïnvloed door de individuele teamleden. Maar ook deze leden zijn niet statisch. Deelname aan CoP's leidt vaak tot professionele ontwikkeling van haar leden (Lieberman & Pointer-Mace, 2010; McLaughlin & Talbert, 2006) en deze ontwikkelingen kunnen op hun beurt weer nieuwe invloed hebben op groepsprocessen. Het Interconnected Model of Professional Growth (IMPG, zie Figuur 1) van Clarke en Hollingsworth (2002) beschrijft het dynamische proces van persoonlijke ontwikkeling in interactie met de onderwijskundige omgeving.



Figuur 1. Interconnected Model of Professional Growth (Clarke & Hollingsworth, 2002)

Het IMPG-model omvat vier domeinen, waarbinnen en waardoor ontwikkeling plaatsvindt. Drie domeinen hebben een directe relatie met de onderwijskundige professional: het persoonlijke domein (de kennis, vaardigheden en attitudes van het individu); het domein van de praktijk (hierbinnen wordt geëxperimenteerd, inclusief het ontwerpen/ontwikkelen van interventies); en het domein van gevolgen (uitkomsten van nieuwe initiatieven). Het vierde domein is extern en bevat de bronnen van informatie of stimuli en ondersteuning om nieuwe acties te ondernemen. Verandering in één domein leidt als gevolg van reflectie of enactment tot verandering in een ander

domein (Clarke & Hollingsworth, 2002). Dit model helpt om het functioneren van individuen in relatie tot de CoP's te conceptualiseren en te bestuderen.

### *Conclusie*

Op basis van het werk van Tuckman (1965) kan worden voorspeld dat ET's verschillende ontwikkelfases zullen doorlopen. Met dit gegeven is het dan ook zeer waarschijnlijk dat de verschillende dimensies van teamfunctioneren (cf. Wenger 1998) zich in verloop van de tijd op diverse wijze zullen manifesteren. Omdat deze dimensies op groepsniveau vooral uit interacties tussen individuen bestaan, zijn niet alleen de ontwikkelingen binnen teams, maar ook die binnen individuen (cf. Clarke & Hollingsworth, 2002) bepalend voor de uiteindelijke resultaten van teamfunctioneren. Systematisch beschrijvingen van de ontwikkelingen van ET's en individuen daarbinnen, zijn nauwelijks beschikbaar in de huidige literatuur. Dit terwijl zulke beschrijvingen essentieel kunnen zijn om te kunnen anticiperen op de ondersteuning die dergelijke teams nodig hebben gedurende verschillende fases van het samenwerken.

### **Doel van de studie**

Het ET is een nieuwe organisatievorm in het beroepsonderwijs. Deze studie onderzoekt het functioneren van deze samenwerkingsverbanden, waarbij zowel op het niveau van het team als het individu wordt gekeken naar ontwikkeling. Omdat ET's zeer kansrijk lijken te zijn om de kloof tussen opleidings- en werkplekleren te dichten, zijn verdere inzichten hierover nodig. De hoofdvraag in deze studie luidt daarom:

*Hoe functioneren ET's en haar leden gedurende het eerste jaar van samenwerking?*

De deelvragen luiden:

- (a) Op welke dimensies van teamfunctioneren is bij de ET's verandering waar te nemen gedurende het eerste jaar?
- (b) Op welke domeinen is bij individuele teamleden professionele groei waar te nemen gedurende het eerste jaar?

### **Methode**

#### *Case studies*

Om de vragen te beantwoorden zijn zes case studies (cf. Yin, 2003) met ET's opgezet in de domeinen Educatie, Economie en Techniek. Elk domein leverde een team uit het HBO en het MBO. Het ET Educatie HBO bestaat uit vier teamleden, waarvan twee leden (een vrouw, een man) werkzaam zijn als docent op een tweedegraads lerarenopleiding en twee teamleden (een vrouw, een man) werkzaam zijn als docent bij een scholengemeenschap. Het ET Educatie MBO bestaat uit vijf teamleden (allen vrouw), waarvan twee leden werkzaam zijn als docent op een ROC en drie leden werkzaam zijn als leerkracht op een basisschool. Het ET Techniek HBO bestaat uit drie teamleden (allen man), waarvan twee leden werkzaam zijn als docent op een HBO en een teamlid werkzaam is in het bedrijfsleven. Het ET Techniek MBO bestaat uit drie leden (allen man) waarvan er twee docent zijn in het MBO en één werkzaam is in het bedrijfsleven. Het ET Economie HBO is een ET dat bestaat uit drie teamleden (allen man) waarvan er één werkzaam is als docent van een HBO en er twee werkzaam zijn in het bedrijfsleven. Het ET Economie MBO heeft twee teamleden, waarvan één teamlid (vrouw) als docent werkzaam is op een ROC en één teamlid werkzaam is als zelfstandig ondernemer. Initiële analyses van vier casussen werden eerder besproken in McKenney et al. (2013).

#### *Procedure*

Voordat de ET's formeel kennis met elkaar gemaakt hadden, hebben alle deelnemers individueel een vragenlijst ingevuld over hun huidige gewoontes en overtuigingen ten opzichte van werkplekleren, alsmede verwachtingen van het ET-project. Daarna zijn de ET's gedurende zes maanden vier keer samengekomen om onder leiding van trainers/onderzoekers onderwijsinterventies vorm te geven. ET-gesprekken tijdens alle vier bijeenkomsten zijn opgenomen. De eerste en tweede bijeenkomst kunnen worden gezien als onderdeel van de *forming*-fase, omdat de teams met name bezig waren om kennis met elkaar te maken, gezamenlijke doelen te stellen, en na te denken over mogelijke manieren om de doelen te bereiken. Daarna begon de *storming*-fase, eerst met de derde en vierde bijeenkomst (waarin specifieke interventies ontworpen werden).

Na deze bijeenkomsten volgden drie maanden met zelfgeorganiseerde overlegmomenten om de interventies verder vorm te geven (ondersteuning door trainers/onderzoekers was dan op afroep beschikbaar). De leden van ET's communiceerden via diverse media, inclusief elektronische tools die in de vier bijeenkomsten aangereikt waren (met name Google Drive en Skype). Elke deelnemer is na een periode van vijf maanden werken in het ET één keer geïnterviewd; daarna is een focusgroepdiscussie gehouden met elk team. Aan het einde van het schooljaar is de vragenlijst van het begin nogmaals afgenomen

#### *Instrumenten*

Zoals hierboven beschreven, zijn er vier databronnen in deze studie: (a) een vragenlijst, welke aan het begin en aan het eind van het eerste jaar is afgenomen, (b) audio-opnames van teamgesprekken tijdens bijeenkomsten, (c) individuele interviews en (d) focusgroepdiscussies. Zoals aangegeven in Tabel 1, waren de vragenlijsten en het individuele interview vooral bedoeld om individuele professionele groei in kaart te brengen, terwijl de teamgesprekken, interviews en focusgroep discussies relevant waren om de ontwikkelingen in het teamfunctioneren in beeld te brengen.

Tabel 1. Instrumenten-vragen matrix

Instrumenten	Team functioneren	Individuele groei
Vragenlijsten voor/na		X
Teamgesprekken tijdens bijeenkomsten	X	
Interviews individuele teamleden	X	X
Focusgroepen	X	

De *vragenlijst* bevatte zowel open als gesloten vragen. Gebaseerd op het IMPG-model (Clarke & Hollingsworth, 2002), werden er vragen gesteld over elk domein. Een voorbeeld van een open vraag over het persoonlijk domein (specifiek, de relatie tussen leren op school en op de werkplek) is: "Wat zijn volgens jou *drie krachtige manieren* voor het verbinden van school- en werkpleklernen?" Een voorbeeld van een gesloten vraag over het domein van de praktijk (specifiek over de eigen organisatie) is, "Ben je tevreden met de manier waarop het *verbinden van leren op school en stage* nu vorm krijgt in jouw organisatie?" met 'Zeer tevreden', 'tevreden', 'noch tevreden noch ontevreden', 'ontevreden', 'zeer ontevreden' als mogelijke keuzes. De resultaten van de gesloten vragen zijn samengevat; de resultaten van de open vragen zijn inductief gecodeerd (Miles & Huberman, 1994; Wester & Peters, 2004).

De *teamgesprekken* zijn opgenomen tijdens de vier bijeenkomsten. Audio-opnames werden gebruikt voor gespreksanalyse. Video-opnames zijn gebruikt om de gehele bijeenkomst vast te leggen, en waar nodig om te identificeren wie aan het woord was op een bepaald moment. Deze zijn niet gebruikt voor verdere analyses. De duur van teamgesprekken varieerde per opdracht en per bijeenkomst. Per bijeenkomst (n=4), was de totale gesprekstijd ongeveer 180 minuten. De teamgesprekken zijn opgesplitst aan de hand van (a) de bijeenkomst, (b) de opdracht en (c) de semantisch eenheid. De bijeenkomst en de opdrachten waren door het project gepland. Bijvoorbeeld, opdracht 1 uit bijeenkomst 1 bevatte een discussie over de sterktes, zwaktes, mogelijkheden en belemmeringen voor veranderingen binnen de contexten van het eigen team. In totaal waren er gemiddeld twee opdrachten (dus acht aparte gesprekken). Binnen elk afzonderlijk gesprek, zijn semantische eenheden (eenheden over een betekenis) geïdentificeerd. Volgens Aviv (2001, p. 59) is een eenheid van betekenis "a statement or a continuous set of statements, which convey one identifiable idea." Elk gesprek is eerst getranscribeerd en in semantische eenheden uitgezet. Vervolgens is elk eenheid geanalyseerd voor de drie dimensies van Wenger (1998): *mutual engagement*, *shared repertoire*, en *joint enterprise*.

Na ongeveer acht maanden deelname in het ET, zijn telefonisch *interviews* afgenomen met een semigestructureerd protocol. Het protocol was gebaseerd op de dimensies van Wenger en het IMPG-model. Tijdens het interview kwamen kernvragen uit de vragenlijst nogmaals aan de orde, wat elaboratie en verfijning van eerder geformuleerde antwoorden mogelijk maakte. Een voorbeeldvraag gebaseerd op het IMPG-model (persoonlijk domein) is: "Wat zijn de belangrijkste componenten van werkpleklernen?" Een voorbeeldvraag over groepsfunctioneren (shared repertoire) luidt: "Welke rol heb je in het team?" De interviews zijn opgenomen (alleen audio) en de transcripties zijn gebruikt voor verdere analyses. De antwoorden op de vragen gebaseerd op het

IMPG-model zijn gebruikt om de onderzoeksvraag over professionele groei te beantwoorden. De antwoorden op de vragen die gebaseerd waren op de dimensies van Wenger gaven inzicht in het functioneren binnen het ET.

Tijdens de *focusgroepdiscussie* is een samenvatting van de interviewbevindingen aan de deelnemers gepresenteerd. Vervolgens is een discussie gehouden aan de hand van een protocol. Omdat de focusgroepdiscussie vooral bedoeld was om teamfunctioneren bespreekbaar te maken, was dit protocol gestructureerd op basis van de dimensies van Wenger (1998). Ook de audio-opnames van de focusgroepdiscussies zijn getranscribeerd en vervolgens geanalyseerd aan de hand van de dimensies van Wenger (1998) en de indicatoren van Brouwer et al. (2012).

## Resultaten

De resultaten worden in twee delen gepresenteerd. Het eerste deel beschrijft het resultaat van de analyses van de gesprekken van de teamleden tijdens de begeleidingssessies, de interviews en de focusgroepdiscussies. Het beschrijft daarmee vooral veranderingen in de teams in de forming- en stormingfase. Het tweede deel beschrijft het resultaat van de analyses van de vergelijking van de vragenlijsten voorafgaand aan en na het eerste jaar en de vergelijking van de individuele interviews. Dit deel beschrijft daarmee professionele groei van de individuen tijdens de forming- en de stormingfase.

### Teamontwikkeling

#### Mutual engagement

Uit de eerste gesprekken tussen de teamleden van ET's die zijn opgenomen tijdens de eerste werkbijeenkomst kan worden opgemaakt dat de teamleden vooral aftasten wie de leden van de groep zijn, wat hun (verschillende) opvattingen over werkplekieren zijn en wat de belangrijkste doelen en problemen zijn. Bij enkele teams hebben leden al een werkrelatie (bijvoorbeeld het begeleiden van dezelfde student), maar het is de eerste keer dat ze gezamenlijk iets gaan ontwerpen, implementeren en evalueren. In de ET's lijken de leden geïnteresseerd te zijn in de ideeën van de andere groepsleden vanaf het eerste moment van samenzijn.

Vanaf de tweede werkbijeenkomst lijken de leden in alle teams de verschillende perspectieven op werkplek en opleiding ruimte te geven. Echter, deze andere perspectieven worden nog niet in alle cases door de andere teamleden opgepikt. Zo ontstaat er bij het ET Economie HBO een meningsverschil over de haalbaarheid van doelen in de eigen context die na verloop van tijd geaccepteerd wordt. Het gesprek van de leden van het ET Techniek HBO, die zoeken naar een betere match tussen student en bedrijf, laat ook zien dat verschillende ideeën over, in dit geval, stagelopen besproken worden.

(W: werkplekbegeleider techniek; O: opleidingsbegeleider bouwtechniek)

W: als die student bij mij is dan is hij bij mij en dan gaat het ook op mijn manier. Dat is nu de praktijk [...]

O: Jij hebt 25 jaar studenten begeleid?

W: Ja, ik weet het niet precies maar zoiets, ongeveer 100 studenten

O: Jij hebt dus een duidelijke visie van wat je studenten wilt leren en hoe een student door een stage moet gaan?

W: Nee, dat is niet waar. Ik heb een technische ambitie en ik heb daar studenten voor nodig en zolang het niet in strijd is met het leren van de student is het geoorloofd. Zo gaat dat nu. Dat is de motor.

O: maar blijkbaar heb je wel een idee dat er een leerproces is. Je weet toch ook dat ie iets gaat leren in de stage? Je hebt niet het idee, die student die gaat hier stagelopen en hij heeft straks aan zijn opdracht voldaan. Je weet ook dat hij iets gaat leren. Voor tweedejaars moet het nog groeien. Die kunnen niet meteen een grote opdracht doen. Die studenten moeten op een andere manier begeleid worden. Dat is dus waarvan ik denk dat we naar toe moeten.

De verschillende perspectieven blijven voor dit team ook zichtbaar in volgende gesprekken en de focusgroep. Daar staat tegenover dat de ET's Educatie MBO, Economie MBO en Techniek MBO vanaf de tweede bijeenkomst en daarna elkaars perspectieven wél beginnen te gebruiken. Een vergelijking tussen de eerste gesprekken aan de ene kant en het laatste gesprek en de focusgroepdiscussies aan de andere kant laten zien dat men elkaar daarin in deze teams ook vertrouwt. Het onderstaande fragment uit die focusgroepdiscussie met de ET Educatie MBO laat bijvoorbeeld zien dat het eigen perspectief ook ter discussie kan worden gesteld.

(W1 en W2: werkplekbegeleider basisschool; O1 en O2: opleidingsbegeleider opleiding onderwijsassistent)

W1: er is nu niet één persoon die bij ons de stages coördineert.

W2: dat is meer een lege functie

O1: dus dat zou meer moeten worden aangekleed, meer body aan zit. Want wij hebben ook iemand binnen de opleiding die de stageplekken, of die het contact regelt maar dat is eigenlijk alleen maar een doorgeeffunctie

W1: ja alleen maar administratief

O1: heeft niets met inhoud te maken

O2: voor ons heeft dit ook consequenties. Op dit moment heeft onze opleiding het beleid dat iedere student een eigen stagebegeleider heeft maar dat betekent dat er soms wel vijf mensen op één school langkomen. Het is een grote verandering om dat op een ET-manier te doen. Aan de andere kant vind ik wel dat wat jullie zeggen heel waardevol is en dat wij daar eens goed over moeten nadenken.

#### Shared repertoire

De eerste gesprekken tijdens de bijeenkomsten geven aan dat men het gezamenlijke repertoire vooral aan het opbouwen is en de structuur daarvoor nog erg laat afhangen van dat wat wordt geboden door het project. Ook de regulatie van interactie laten alle teams gedurende het jaar afhangen van de organisatie van het project en wordt alleen besproken als daarom wordt gevraagd.

De manier waarop de ET's lopende het jaar meer gaan voortbouwen op elkaar tijdens de discussies (intellectual building) verschilt per team. Zo zien we dat de ET's Educatie MBO, Educatie HBO en Techniek MBO vanaf bijeenkomst 2 hiertoe in staat zijn (zie fragment). Bij andere teams zien we bijvoorbeeld dat in het begin de opleidingsbegeleiders vooral voortbouwen op wat de werkplekbegeleiders inbrengen en dat dit bij de focusgroep wat evenwichtiger wordt.

Het onderstaande fragment van een gesprek in het ET Educatie MBO laat zien dat in dit team kritische punten worden opgepakt in plaats van gepareerd.

(W1, W2, W3: werkplekbegeleider basisschool; O1, O2: opleidingsbegeleider onderwijsassistent)

W2: Studenten zitten bij jullie in die contactgroepen toch?

O1: ja

W2: Het lijkt me voor de opleiding heel belangrijk om te weten wat daarin gebeurt. Wat doen jullie? Dan kunnen wij beter in gesprek met de student.

[...]

O2: we komen twee of drie keer op bezoek

O1: moet dat vaker?

W1: Ik denk dat vier keer wel op zijn plek is.

A: en niet alleen bij beoordeling

W1: maar ook eens een keer kijken. Jullie komen nu om een gesprekje te hebben maar kom ook een keer tijdens de les.

W3: dat vind ik een hele goede.

W1: ik zit bijvoorbeeld aan een video-interactie te denken [legt uit]

O2: ja, ik denk dat er dan ook twee studenten moeten komen

O1: Ik vind dit heel interessant. Kunnen jullie nog iets duidelijker uitleggen

Het onderstaande fragment van een gesprek van het ET Economie MBO laat zien dat men elkaars ideeën meeneemt in de discussie.

(O: opleidingsbegeleider Economie MBO; W: werkplekbegeleider Economie)

O: maar wat wij nu zien is dat leerlingen totaal geen verband zien tussen wat ze op school leren en wat ze bij jou doen

W: Nee, dat zou kunnen maar daar ben ik wel met ze bezig. Ik weet dat die studenten niet alles weten. Van btw weten ze erg weinig. En als je theorie aan praktijk wilt koppelen, zul je dat ook goed moeten regelen.

O: ja, dat is een spel dat bij ons geleid wordt door het kwalificatiedossier. Daarin zou het moeten veranderen. Wij vullen dat ook wel aan maar dat is misschien niet genoeg.

[...]

W: het gaat dus om afstemmen

O: Ja, ik weet nu dat bepaalde theoretische kennis niet aanwezig is

W: ja, ik weet dat daar een groot tekort in zit.

[...]

W: Opleidingsmateriaal maken, dat kunnen we doen. Ik heb het al concreet opgeschreven

O: ik stel dan wel voor. Ik maak namelijk ook leermiddelen ik zou graag iets bedenken dat. Kijk ik hoor wel dingen en ik hoor nu ook weer dingen. Ik zou graag dat voor elkaar hebben.

W: ja, want het komt meestal te laat en nu hebben we het dan klaar

Vergelijking van gesprekken laat zien dat de opleidingsbegeleider ideeën van de werkplekbegeleider meeneemt. Dit verschijnsel zien we ook terug bij het ET Techniek HBO.

De rolverdeling wordt gedurende het jaar bij alle teams, volgens eigen zeggen op een natuurlijke manier vastgesteld en veelal ook vastgehouden. Alleen bij het ET Educatie HBO heeft men de rolverdeling expliciet besproken en gewijzigd. Bij de andere teams wordt de rolverdeling alleen besproken als daar naar gevraagd wordt. Veelal zijn de rollen die de teamleden benoemen te koppelen aan hun professionele rol. Zo zien we dat bij teams waarin de uitvoering van de interventie vooral op de opleiding plaatsvinden de taken van de opleidingsbegeleider ook omvangrijker zijn en vice versa. Daarbij valt op dat in de meeste gevallen de teamleden van de opleiding uiteindelijk de meest genoemde taken hebben. Uitzonderingen hierop zijn het ET Educatie HBO waar de werkplekbegeleiders verantwoordelijk zijn voor het uitzetten en begeleiden van de interventie en het ET Economie HBO waar de leden na enige tijd aangeven een gelijkwaardige verdeling te hebben.

Op de vraag of het ET een echt team is, zegt het merendeel van de geïnterviewden dat hier nog geen sprake van is. Dit komt bijvoorbeeld naar voren in de individuele interviews met leden van het ET Educatie HBO.

(W1 en W2: werkplekbegeleider VO-school; O1 en O2: opleidingsbegeleider lerarenopleiding)

W1: nee, absoluut niet. Het heeft nog geen wisseling van voortrekker. Het zou helpen als we een hele dag samen kunnen werken met iemand erbij die overkoepelende boekenkennis heeft.

O1: nee, we zijn nog niet lang genoeg bezig.

O2: we hebben nog niet gefunctioneerd als team.

W2: ik denk nu nog niet maar ik denk wel dat het een goed team kan worden.

De video-opnames van de bijeenkomsten laten zien dat de teamleden de structuur nog erg van het project af laten hangen. Ze vinden het, zo lijkt unaniem, voorlopig prima om op de afgesproken momenten samen te komen en verder te gaan. Ook laten ze de initiatieven graag bij de trainers/onderzoekers wordt er in een training gezegd. De analyses van de gesprekken laten zien dat de verschillende teamleden geen expliciete of impliciete rollen hebben.

#### Joint enterprise

De video-opnames van zowel de eerste als de tweede training laten zien dat er binnen de ET's vrij snel consensus is over het onderwerp waaraan ze de komende tijd gaan werken. Echter, het doel waaraan gewerkt dient te worden binnen dat onderwerp is, met uitzondering van het ET Educatie HBO, in de beginfase nog niet scherp geformuleerd. Dat kan onder andere worden afgeleid uit de teamgesprekken die tijdens de eerste en tweede bijeenkomst plaatsvonden. Tijdens deze bijeenkomsten was het de bedoeling dat er consensus zou ontstaan over het doel. Bij deze teams wordt het doel zowel in de eerste als de tweede bijeenkomst op bijna gelijke wijze besproken. De individuele interviews laten zien dat er binnen de teams ook later nog altijd consensus bestaat over het onderwerp waaraan gewerkt wordt. Wat opvalt is dat ook nu nog het doel opnieuw bediscussieerd moet worden.



In het ET Educatie HBO valt tijdens de focusgroepdiscussie op dat de bespreking ervan gedetailleerder wordt. Het ET Economie MBO, aan de andere kant van het spectrum, bediscussieert het doel steeds weer opnieuw op een manier die vergelijkbaar is met de discussies die tijdens de eerste twee bijeenkomsten plaatsvonden (zie ook bovenstaande fragment). Dergelijke processen zien we ook terug bij het team Economie HBO. Behalve bij het ET Techniek MBO, waar het doel niet bediscussieerd wordt, zien we “terugvallen” in de discussie over het te bereiken doel bij bijna alle ET’s terug. Het onderstaande fragment van het ET Techniek HBO laat zien dat de discussie over de functie van de stage zich deels herhaalt. Echter, in vergelijking met de *forming*-fase is de discussie inhoudelijk gezien van hogere kwaliteit

(O1 en O2: opleidingsbegeleiders; W: werkplekbegeleider; R: onderzoeker)

R: oké, maak ik een rondje. Mag ik bij jou beginnen?

W: hoe zorgen wij voor een goede match tussen enerzijds de studenten en het bedrijf waar zij stagelopen

O1: betere match tussen leerdoelen van de student en de werkplek. Werkplek sluit beter bij de verwachtingen aan.

O2: goede match tussen student en stageplaats

W: punt

O2: O1 zegt leerdoelen van de student

R: er zijn kleine verschillen?

O2: ja, ik ervaar verschillen

R: daar moeten we het over hebben. O1 zou je nog een keer kunnen toelichten

O1: ja, studenten moeten meer uit de stage kunnen halen door van te voren te weten wat ze willen leren en dat dan ook kunnen leren

O2: volgens mij bedoelt O1 dat een match goed is als een student zijn leerdoel ook kan halen

W: de match was wel duidelijk

O2: ik denk dat we het alleen moeten hebben over de match tussen de plekken

W: ja

De resultaten van de vragenlijst en de bespreking van deze resultaten met de leden van de ET’s evenals de eerste gesprekken laten zien dat onderwijstermen, zoals werkplekleren, competentie, kwalificatiedossier en portfolio in het begin van het jaar door de leden van de ET’s Educatie MBO, Economie MBO, Techniek MBO, Economie HBO en Techniek HBO verschillend worden geïnterpreteerd. De leden van het ET Educatie HBO gebruiken dan al grotendeels dezelfde definities. Later in het jaar zien we daarin verandering. Bijvoorbeeld bij het ET Educatie MBO dat de term kwalificatiedossier is overgenomen. Vaker echter wordt de gemeenschappelijke kennisbasis veel meer uitgebreid door het delen van beelden van “de andere context”. Het onderstaande fragment tijdens de focusgroepdiscussie bij het ET Economie MBO laat zien hoe die perspectieven ook in een later stadium besproken worden.

(W: werkplekbegeleider; O: opleidingsbegeleider)

W: ik heb opgeschreven betere afstemming tussen wat de praktijk vraagt en wat er op school geleerd wordt en nieuwe stagiaires bekend maken met wat er op stage gebeurt

O: Er zit wel iets gemeenschappelijks in maar ik bekijk het meer vanuit de schoolsituatie. De leerlingen motiveren voor het beroep en de leerlingen meer te laten zien dat de kennis op school nodig is in de beroepspraktijk. Het nut, waarvoor ben ik bezig op school

[...]

W: maar dat is niet wat ik bedoel

O: nee precies, dat is niet wat jij bedoelt

W: dat heeft er inderdaad mee te maken dat we vanuit verschillende invalspunten naar dat probleem kijken. Ik merk vooral dat wat die leerlingen kunnen echt te weinig is in de praktijk

O: ja maar dat kan er ook mee te maken hebben dat wij er wel van alles aan doen maar dat het voor de leerling toch niet duidelijk wordt

W: ja, er zijn bepaalde basisvaardigheden die gewoon niet gedoceerd worden

O: basiskennis of basisvaardigheden

Tot slot laten de resultaten van de vragenlijst en de bespreking van deze resultaten met de ET's tijdens de bijeenkomsten aan het begin van het jaar zien dat de teamleden hun informatie over werkplekleren vooral baseren op kennis die ze hebben opgedaan tijdens de opleiding en cursussen en eigen ervaring. Leden van de ET's Educatie HBO en MBO geven daarnaast aan dat ze literatuur raadplegen. De leden van de ET's Techniek HBO en Economie MBO noemen collega's en het handboek praktijkopleiders als belangrijke informatiebronnen. Uit zowel de individuele interviews als de focusgroepdiscussies later in het jaar komt naar voren dat er een behoefte lijkt te ontstaan aan meer (gemeenschappelijke) kennis over het onderwerp werkplekleren. Een uitzondering hierop is het ET Techniek HBO. Geen van de drie leden van dit ET heeft in deze fase behoefte aan extra informatie, literatuur, cursussen of anderszins. Bij de andere ET's heeft steeds het merendeel aangegeven dat wel nodig te hebben. Daarnaast is door de ET's Educatie HBO, Educatie MBO en Economie MBO tijdens de focusgroepdiscussies de wens geuit om de ervaringen van het project te delen met collega's. Hierbij werden onder andere als reden aangegeven dat collega's een waardevolle inbreng kunnen hebben, maar ook de vraag kunnen beantwoorden of de ET's met de juiste dingen bezig zijn.

Samengevat zien we dat bij alle teams zowel positieve als negatieve indicaties van verandering in de drie dimensies gevonden zijn. We zien zelfs dat voor de in het theoretisch raamwerk genoemde indicatoren van de dimensies bij alle cases een genuanceerd beeld zichtbaar wordt. Echter, wanneer we alleen focussen op die indicatoren die gedurende het jaar sterk veranderen dan zien we een beeld zoals wordt weergegeven in Tabel 2.

Tabel 2. Waarneembare veranderingen in Extended Teams voor dimensies en indicatoren van teamfunctioneren

Dimensie teamfunctioneren	Extended Team							
	Edu HBO		Edu MBO		TechHBO		TechMBO	
<b>Mutual engagement</b>	+	Social ties	+	Identification; Multi-perspective; Social ties	+		+	Multi-perspective ; Social ties
	-		-		-		-	
<b>Shared repertoire</b>	+	Intellectual building; Regulation interaction	+	Intellectual building	+		+	Intellectual building
	-	Dynamic effort	-	Dynamic effort	-	Intellectual building; Dynamic effort	-	Dynamic effort
<b>Joint enterprise</b>	+	Shared knowledge	+	Common concept; Shared knowledge	+		+	Shared knowledge
	-		-		-		-	

Noot: '+' = indicatoren (e.g., Social ties) waarvoor overwegend positieve waarneembare veranderingen zijn gevonden; '-' = indicatoren waarvoor overwegend negatieve waarneembare veranderingen zijn gevonden; een leeg veld betekent dat voor deze indicatoren de waarneembare verandering niet duidelijk positief of negatief was

#### *Professionele groei van individuele teamleden*

Een overzicht van de professionele groei van de teamleden, gebaseerd op een vergelijking van de vragenlijsten laat (uiteraard) zien dat deze groei per persoon verschilt. In deze sectie proberen we daarom te focussen op de belangrijkste veranderingen.

Antwoorden op vragen die betrekking hadden op het persoonlijke beeld van werkplekleren en opleidingsleren laten zien dat bij bijna alle leden hun beschrijving van doelen en componenten specifiekier zijn geworden. Bij sommige teamleden zien we dat deze specificering te herleiden is tot kenmerken van het eigen project. Zo geeft een werkplekbegeleider van het ET Educatie MBO dat zich met de interventie vooral richt op communicatie tussen de twee contexten, het volgende antwoord op de vraag wat de belangrijkste componenten van werkplekleren zijn:

Werkplekbegeleider Educatie MBO:

Eerste vragenlijst: "Goede leerboeken en een goede uitleg en bespreking op de school"

Tweede vragenlijst: "Goede communicatie tussen opleiding en werkplek"

Teamleden geven in het begin van het jaar aan dat vooral bij collega's, boeken en opleiding of cursussen belangrijk zijn geweest als informatiebron. Aan het einde van het jaar is dat beeld vergelijkbaar maar het wordt door verschillende teamleden aangevuld met het Extended Team of begeleiders van de andere context als informatiebron. Leden geven daar onder andere bij aan dat ze meer begrip hebben gekregen van de andere context en dat ze bewuster zijn geworden van de complexiteit van bepaalde (grens)problemen. Zo geeft een opleidingsbegeleider van HBO Educatie de volgende antwoorden op de vraag: "Welke *bronnen van informatie* (bijv. websites, cursussen, handboeken, collega's) over werkplekleren zijn belangrijk voor je (geweest)?"

Opleidingsbegeleider Educatie HBO:

Eerste vragenlijst: "De verstrekte informatie door de opleiding, onderwijs aan de vierdejaars studenten, ervaring in onderwijs"

Tweede vragenlijst: "Schoolopleiders uit het Extended Team, coaches, collega's, onderwijs aan de vierdejaars studenten, eigen ervaringen"

Op de vraag hoe die informatiebronnen zijn kennis en denken over werkplekleren hebben beïnvloed antwoordt hij: "Ervaring: kennis van de omgeving, schoolopleiders en coaches: kennis van de huidige ontwikkelingen in de context van die school en collega's: kennis van didactiek."

Gedurende het jaar zijn teamleden even tevreden of net iets meer tevreden over de manier waarop op hun eigen werkplek het werkplekleren vorm krijgt. Op het moment dat men tevreden is, heeft dat in een aantal gevallen te maken met een toename van het besef op de eigen werkplek dat de relatie tussen werkplekleren en opleidingsleren belangrijk is. Eén werkplekbegeleider noemt het uitwerken van de eigen interventie van het project als reden voor de tevredenheid.

Over de resultaten die bij studenten bereikt kunnen worden laten de vragenlijsten zien dat vrijwel alle teamleden aan het einde van het jaar even positief zijn als aan het begin. Als reden voor de tevredenheid over de studenten geven enkele teamleden toch aan dat ze verwachten dat de interventie daaraan bijdraagt of heeft bijgedragen. Tot slot, de teamleden zijn gedurende het jaar overwegend enthousiaster geworden over wat er met het project bereikt kan worden. Ook hier wordt een enkele keer gehoopt dat de prestaties van de studenten ermee zullen verbeteren.

## Conclusies

In november 2012 startten zes ET's met als doel het leren op de werkplek en in de opleiding in de eigen werkcontext beter op elkaar af te stemmen. De ET's werken samen aan oplossingen voor (deelaspecten van) dit 'afstemmingsprobleem' en in de beginfase van dit proces worden ze begeleid door een team van onderwijskundigen. Dit paper is gericht op het verkrijgen van inzicht in zowel het functioneren van ET's als de persoonlijke professionele groei van individuen binnen ET's. Dit inzicht dient uiteindelijk te resulteren in richtlijnen voor een optimale ondersteuning van ET's.

Op de vraag op welke dimensies van teamfunctioneren bij de ET's verandering waar is te nemen kan worden geantwoord dat met uitzondering van één, de ET's gedurende hun eerste jaar van samenwerken op de grens duidelijke verandering hebben laten zien op alle dimensies van Wenger (1989). Daarnaast zijn er in deze veranderingen tendensen te ontdekken die in de meeste teams naar voren komen. Zo zien we een toename van de *Social ties* in de meeste teams. Ook veranderingen in *Intellectual building*, oftewel de mate waarin op elkaar wordt voortgebouwd, lijkt bij slechts één team niet te veranderen. Daarnaast zien we dat bij alle teams de deelname van de teamleden aan de discussie en de taken waar ze voor staan (*Dynamic effort*) niet gelijk verdeeld is en dat deze verdeling vaak terug te voeren is op de context waar de teamactiviteiten op gericht zijn. Tot slot lijkt er bij bijna alle teams een behoefte te ontstaan aan meer kennis over werkplekleren.

Op de vraag op welke domeinen bij individuele teamleden professionele groei is waar te nemen kan worden geantwoord dat:

- de ideeën over doelen en componenten van werkplekleren en de kennis en houding over de andere context in het ‘personal domain’ bij de meeste teamleden waarneembaar veranderd zijn door het werken in het ET (Domain of practice);
- de ideeën over wat er bereikt kan worden voor en door studenten (Salient outcomes) bij teamleden waarneembaar veranderd is door deelname aan het project.

## Discussie

De resultaten van deze studie laten zien dat veranderingen in teamfunctioneren bij de ET's op sommige indicatoren plaatsvindt. We zien echter ook dat de veranderingen voor de verschillende teams verschillend zijn en om nader onderzoek vragen. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op de vraag wat mogelijke oorzaken van de veranderingen zijn. Het zou zich ook kunnen richten op de vraag of de relaties tussen de oorzaak en de veranderingen voor teams in het algemeen gelden of dat ze specifiek zijn voor ET's.

Voor wat betreft de individuele professionele groei van de leden zien we dat het samenwerken in een ET invloed lijkt te hebben op de ideeën en kennis van de leden over werkplekleren en op de ideeën en kennis over wat dat kan betekenen voor studenten. Omdat de teams na één jaar veelal nog niet zo ver waren dat zij hun onderwijsinterventie volledig in de praktijk konden testen, is er nog niet veel duidelijk geworden over de invloed van waarneembare effecten bij studenten op het denken en functioneren van de teamleden. Het ontbreken van inzichten over deze relatie van professionele groei vraagt ook om nader onderzoek. Daar zal in de komende jaren in het project aandacht aan worden besteed. Een andere vraag waar vervolgonderzoek naar professionele groei zich op zou kunnen richten is of invloeden uit de verschillende domeinen en het effect op professionele groei van de teamleden die nu zijn waargenomen algemeen gelden of specifiek zijn voor ET's.

De hierboven gestelde vragen naar de generaliseerbaarheid van onze bevindingen geven aanleiding om in de discussie van de paperpresentatie verder in te gaan op ET-specifiek teamfunctioneren en ET-specifieke groei. Hiermee bedoelen we de veranderingen die kenmerkend zijn voor het samenwerken en leren op de grens van de opleiding en de werkplek. Literatuur over werken en leren op en over grenzen (e.g., Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003; Vähäsantanen, Saarinen & Eteläpelto, 2009) laat zien dat veranderingen in indicatoren voor teamfunctioneren te verwachten zijn waar het gezamenlijk werken aan onderwijs leidt tot fricties tussen bijvoorbeeld doelen en denk- en werkwijzen uit de verschillende contexten (zie ook Akkerman & Bakker, 2011). Een blik op de resultaten en ervaringen van dit jaar met dit perspectief laat zien dat de volgende indicatoren voor teamfunctioneren mogelijk een verandering laten zien die kenmerkend is voor ET's.

Voor wat betreft de dimensie *Mutual engagement* zijn dat (a) de indicator *Multi-perspective contribution*, omdat verschillende ideeën in de groep ingebed kunnen zijn in de opleidingscontext en/of de werkplekcontext en (b) de indicator *Mutual trust and responsibility*, omdat verantwoordelijkheid voor het team kan conflicteren met verantwoordelijkheden voor het werk in de eigen context. Voor wat betreft de dimensie *Shared repertoire* zijn dat (a) de indicator *Intellectual building* omdat de inbreng van leden uit verschillende contexten gebaseerd kan zijn op sterk verschillende ervaringen en kennis, (b) de indicator *Role-taking* omdat rollen en posities in het ET sterk bepaald kunnen worden door de context waarin men functioneert buiten het team en (c) de indicator *Dynamic effort* omdat de context bepalend kan zijn voor het kunnen uitvoeren van taken binnen de groep. Tot slot, voor wat betreft de dimensie *Joint enterprise* zijn dat (a) de indicator *Commitment to domain* omdat de doelen waaraan gewerkt wordt in het ET door leden van de verschillende contexten heel verschillend kunnen worden geïnterpreteerd of uitgewerkt en (b) de indicator *Common ground in concept* omdat verschillende interpretaties van concepten kenmerkend kunnen zijn voor deelnemers uit verschillende contexten.

De eerder genoemde literatuur over het werken en leren op en over grenzen van opleiding en werk kan ons mogelijk ook inzicht geven in de vraag of de waarneembare professionele groei van ET-leden algemeen gelden of specifiek zijn voor ET's. Door de frictie die voortvloeit uit confrontaties met de andere context waar andere perspectieven en andere denk- en werkwijzen worden gehanteerd, kunnen volgens Bakker en Akkerman (2014) vier grensspecifieke leermechanismen optreden. Deze confrontaties stimuleren en/of dwingen op deze manier leden van het ET mogelijk tot het heroverwegen van de eigen denk- en werkwijzen. In die gevallen kan zowel het beeld over de andere context als het beeld van de eigen context veranderen waarna heroverweging van denk- en werkwijzen plaatsvindt. Geredeneerd vanuit dit perspectief is het mogelijk dat de vier leermechanismen van Bakker en Akkerman waarneembaar zijn bij het samenwerken in ET's en een brug vormen tussen de confrontaties in een

ET en de professionele ontwikkeling van de individuele leden. De vier leermechanismen van Bakker en Akkerman kunnen als volgt tot uitdrukking komen bij ET's. *Identificatie* treedt op als ET-leden inzicht krijgen in hoe opleiding en werkplek zich van elkaar onderscheiden. *Coördinatie* openbaart zich als ET-leden procedures en objecten gaan inzetten die effectieve samenwerking tussen opleiding en werkplek mogelijk maken. *Reflectie* wordt zichtbaar als ET-leden zich bewust worden van de verschillen in perspectief tussen de andere en de eigen context. Tot slot treedt *Transformatie* op als ET-leden verbindingen tussen opleiding en werkplek realiseren of zelfs gezamenlijk als een nieuwe context gaat functioneren.

Kortom, relaties tussen de dimensies van teamfunctioneren, domeinen van individuele professionele groei en de leermechanismen bij 'boundary crossing' zijn volgens ons de moeite van het uitwerken waard omdat ze mogelijk een verklaring geven voor de waargenomen of nog waar te nemen veranderingen in teamfunctioneren van ET's en individuele groei van ET-leden.

Dit onderzoek was opgezet om inzicht te krijgen in ET's. Een samenwerkingsvorm waarin werkplekbegeleiders en opleidingsdocenten samenwerken om de aansluiting tussen school en praktijk te verbeteren. De resultaten laten zien dat ET-leden inderdaad leren over het functioneren in de eigen context, onder andere door meer te begrijpen over de andere context. Op de korte termijn van een jaar zijn reeds positieve effecten van dergelijk 'boundary crossing' al zichtbaar in termen van de persoonlijke groei van de teamleden en het functioneren van de teams als geheel. Ook is zichtbaar geworden dat de ondersteuning/begeleiding van ET's zich in ieder geval zal moeten richten op de veranderingen in ET's voor de indicatoren in Tabel 2. Op de langere termijn kunnen pas uitspraken gedaan worden over de andere indicatoren en de effecten bij studenten. Onderzoek hiernaar is niet alleen nodig om te zien of de studenten van de ET-interventies profiteren, maar ook om te verklaren hoe de samenstelling van de teams heeft bijgedragen aan de uiteindelijke resultaten.

## Referenties

- Admiraal, W., & Lockhorst, D. (2010, May). A descriptive model of teacher communities. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169. doi:10.3102/0034654311404435
- Aviv, R. (2001). Educational performance of ALN via content analysis. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 4(2), 53-72. doi:10.1.1.131.7147
- Bakker, A., & Akkerman, S. F. (2014). Leren door boundary crossing tussen school en werk. *Pedagogische Studiën*, 91, 8-23.
- Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L., & Simons, R. (2012). Community development in the school workplace. *International Journal of Educational Management*, 26, 403-418. doi:10.1108/09513541211227809
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967. doi:10.1016/S0742-051X(02)00053-7
- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. (2010). Making practice public: Teacher learning in the 21st Century. *Journal of Teacher Education*, 61, 77-88. doi:10.1177/0022487109347319
- McKenney, S., Mazereeuw, M., & Wopereis, I. (2013, May). Extended teams in het beroepsonderwijs: Samen uit, samen thuis? [Extended teams in vocational education: Out together, home together?]. In J. Voogt (Chair), *Samen onderzoeken of ontwerpen: De rol van samenwerking in docententeams* [Doing research or design together: The role of collaboration in teacher teams]. Symposium conducted at the Onderwijs Research Dagen [Educational Research Days], Brussels, Belgium.
- McLaughlin, M. & Talbert, J. (2006). *Building school-based teacher learning communities. Professional strategies to improve student achievement*. London: Teachers College.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analyses: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nieuwenhuis, A. F. M., Nijman, D. J. J. M., Kat-De Jong, M. P., De Ries, K. E., & Van Vijfeijken, M. M. (2011). *De doorbraak in zicht: Landelijke tussenrapportage Doorbraakproject werkplekleren 2009-2011*. Tilburg: IVA beleidsonderzoek en advies.

- Tuckman, B. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384-399.  
doi:10.1037/h0022100
- Tuomi-Gröhn, T., & Engeström, Y. (Eds.) (2003). *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary crossing*. Oxford: Pergamon.
- Vähäsantanen, K., Saarinen, J., & Eteläpelto, A. (2009). Between school and working life: Vocational teachers' agency in boundary-crossing settings. *International journal of educational research*, 48(6), 395-404.  
doi:10.1016/j.ijer.2010.04.003
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wester, F., & Peters, V. (2004). *Kwalitatieve analyse: Uitgangspunten en procedures*. Bussum: Coutinho.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd. ed.). Beverly Hills, CA: Sage.